

Prange, Klaus

**Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.**

**(Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. I.) Opladen: Leske + Budrich 1995. 328 S. [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 3, S. 433-436*



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. I.) Opladen: Leske + Budrich 1995. 328 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 3, S. 433-436 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111301 - DOI: 10.25656/01:11130

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111301>

<https://doi.org/10.25656/01:11130>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, ausführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 3 – Mai/Juni 1996

## *Essay*

- 313 KLAUS PRANGE  
Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung

## *Thema: Kindheit*

- 325 MICHAEL-SEBASTIAN HONIG  
Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen  
Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte  
und Befunde
- 347 MICHAEL LEDIG/KORNELIA SCHNEIDER/ANNE ZEHNBAUER  
„Orte für Kinder“: Pluralisierung von Betreuungsformen –  
Öffnen von Institutionen
- 365 IRENE HERZBERG/ALFRED HÖSSL  
Kinder des Umbruchs? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von  
Kindern zu ihrer Freizeitsituation in den neuen Bundesländern

## *Weitere Beiträge*

- 389 HARTMUT TITZE  
Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780 bis 1980.  
Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen  
Diskussion
- 407 JUN YAMANA  
Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheimes  
Haubinda. Zur Interpretation des „Schulstaat“-Konzepts von  
Hermann Lietz

## *Diskussion*

- 425 GEORG AUERNHEIMER  
„Interkulturelle Erziehung“. Eine Replik auf die Thesen von  
F.-O. Radtke

## *Besprechungen*

- 433 KLAUS PRANGE  
*Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. 1.)*
- 436 HEINRICH TUGGENER  
*Fritz Osterwalder: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik*
- 440 HEINRICH TUGGENER  
*Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*

## *Dokumentation*

- 445 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1995
- 475 Pädagogische Neuerscheinungen

**Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper** (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. I.) Opladen: Leske + Budrich 1995. 328 S., DM 32,80.

Beurteilt man den Reifegrad einer Wissenschaft nach der Anzahl und dem Umfang der Gesamtansichten, die ihr gewidmet sind, dann scheint es um die Erziehungswissenschaft ausnehmend gut zu stehen. Das Angebot an Handbüchern, Grundkursen und Präsentationen des Grundwissens, in denen die wissenschaftlichen Ergebnisse besonders dem geeigneten Studienanfänger nahegebracht werden sollen, wird nun durch einen auf vier Bände angelegten „Einführungskurs“ noch erweitert. Der erste Band, der hier anzuzeigen ist, befaßt sich mit dem „grundbegrifflichen Gefüge der Erziehungswissenschaft“ (S. 10), während die drei Folgebände sich die „Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft“ (Bd. II), die „Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit“ (Bd. III) und die „Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft“ (Bd. IV; bereits erschienen) vornehmen.

Als besondere „theorieprogrammatische Perspektive“ (S. 6) für das Gesamtprojekt stellen die Herausgeber in ihrem „Editorial“ das „sozialwissenschaftlich und empirisch ausgerichtete Verständnis einer modernen Erziehungswissenschaft“ heraus (S. 5). Die Erziehungswissenschaft könne sich „nicht mehr[,] wie im Verlaufe ihrer Theoriegeschichte [...] ständig aufs Neue formuliert, als Handlungswissenschaft begreifen“, sondern müsse sich „als eine reflexive Beobachtungswissenschaft verstehen, die sich rück- und selbstbezüglich mit der kritischen Analyse der Risiken und negativen Folgewirkungen stattgehabter Erziehung befaßt und [...] allenfalls den Charakter einer systematischen und kritischen Re-

flexionsinstanz [für erzieherische Praxis; K.P.] beanspruchen kann“ (S. 12).

Worin besteht nun der Übergang von der Handlungswissenschaft alter Art zur Beobachtungswissenschaft neuen Stils? Das heißt, was wird in den „Grundbegriffen und Grundfragen“ beobachtend erfaßt, und zwar so, daß zugleich der Anspruch der „Rück- und Selbstbezüglichkeit“ eingelöst ist? Antwort: In der ersten Hinsicht geht es noch immer um das „pädagogische Handeln“ (als Beobachtungsobjekt) und in der zweiten um die „modernisierungstheoretische Blickrichtung“ (S. 10).

Die erste Perspektive betrifft gewissermaßen die inneren Verhältnisse des Erziehungsthemas, die nach dem Einleitungskapitel von W. HELSPER über „Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne“ in den Kapiteln erst über „Grundbegriffe“ (II) und dann über „Räume pädagogischen Handelns“ (III) näher erfaßt werden, während die zweite Perspektive die Außenansicht betrifft. Sie wird in den Kapiteln über die „gesellschaftlichen Bedingungen pädagogischen Handelns“ (IV) und dessen „individuelle Voraussetzungen“ (V) dargestellt. Analog zum Eingangskapitel ist der Schlußartikel der „Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne“ gewidmet, den sich der andere Herausgeber, H.-H. KRÜGER, vorbehalten hat. Zusammen sollen sie den „roten Faden“ (S. 13) für Auswahl und Anlage der Einzelbeiträge bilden. Doch die Herausgeber bemerken zugleich, daß die „einzelnen Kapitel und Abschnitte des Buches [...] sich jedoch auch jeweils gesondert lesen und in beliebiger Reihenfolge studieren [lassen]“ (ebd.). So ist es in der Tat. Man tut sogar gut daran, den bunten Strauß von Formen „pädagogischen Handelns“ ebenso wie die Beiträge, Essays und Artikel zu den „Räumen“ und den „gesellschaftlichen Bedingungen“ unabhängig von den „theorieprogrammatischen Perspekti-

ven“ zur Kenntnis zu nehmen. Denn von einer systematischen Darstellung des „grundbegrifflichen Gefüges der Erziehungswissenschaft“ kann keine Rede sein. Desgleichen ist von einer Abstimmung und wechselseitigen Ergänzung der Einzelbeiträge nichts zu merken, ebenso wenig wie davon, daß die Autoren den Auftrag ernst genommen hätten, „im Literaturverzeichnis nur zentrale Einführungstexte und Standardwerke anzugeben, die für das Weiterstudium geeignet sind“ (S. 6). Tatsächlich liegt eine Essay- und Artikelsammlung vor, die mancherlei Interessantes über Erziehung und pädagogisches Denken in lockerer Folge und aus z. T. recht unterschiedlicher Sicht bietet.

Da nicht auszuschließen, sondern positiv zu vermuten ist, daß eben in dieser Nonchalance des Begriffs der große Fortschritt in die richtige Moderne der Pädagogik liegt, scheint es angemessen, hier die Aufmerksamkeit auf den „roten Faden“ oder besser: auf den Mantel zu richten, unter dem sich solche Vielfalt und Verschiedenartigkeit unterbringen läßt. Worin besteht also das Neuartige der Moderne, in der „reflexiv beobachtet“ und Erziehung nicht mehr in der naiven Weise „verstanden“ wird, als könne etwas zu ihrer Inszenierung und öffentlichen Einrichtung beigetragen werden? Der Anspruch, mit der Gegenwart *al pari* zu stehen, verlangt, wie sich von selbst versteht, einen Begriff der Gegenwart, eben dessen, was ihre Modernität und ihr Anderssein gegenüber der Vergangenheit ausmacht. Um das zu leisten, entwirft W. HELSPER das Bild einer reflexionslosen Vorzeit, über das man sich allerdings nur wundern kann. „Die Fragen nach Form, Inhalt, Ziel und Mitteln pädagogischen Handelns, nach dem Verhältnis der Generationen und der Weitergabe kultureller Überlieferungen“ hätten sich „über lange historische Zeiträume hinweg“ nicht gestellt (S. 16). Sie seien erst aufgekomen, als es mit den religiösen Orientierungen

zu Ende ging, als Industrie und Staatsverwaltung den ausgebildeten Bürger brauchten und anderes mehr, was zu den wohlbekannten Bedingungen gehöre, die das Leben in der von den Wissenschaften wesentlich mitbestimmten Sozialwelt heute ausmachen. Erst als diese „moderne Welt“ sich zu etablieren begonnen und ein eigenes Erziehungssystem sich ausdifferenziert habe, so die seltsame Behauptung, sei das „pädagogische Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens“ avanciert (S. 16ff.) – als ob es weder das Erziehungsdenken PLATOS noch die rhetorisch fundierte Bildungslehre QUINTILIANS, weder die Renaissance- noch die Barockpädagogik je gegeben hätte. Als Nachdenken wird ersichtlich nur noch akzeptiert, was sich den Begriffen der „reflexiven Beobachtungswissenschaft“ bequemt. Die Tradition des Erziehungsdenkens wird zu einer belanglosen Vorgesichte herabgesetzt, in der Erziehung als „Aufzucht“ nicht mehr gewesen sei als „naturwüchsiger Teil der alltäglichen Lebensvollzüge oder unter der Dominanz religiös bestimmter Lebensformen“ (S. 16) stattgefunden habe.

Der Eindruck läßt sich nicht abweisen, daß der Verfasser, überzeugt von der Neuartigkeit der sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweise, mit deren Entstehung auch gleich den Beginn der Erziehung ansetzt, um sie der sozialwissenschaftlichen Beobachtung einpassen zu können: Pädagogik wird zu einer soziologischen Subdisziplin, die ihr Thema nur noch insoweit zur Sprache bringt, als es sozialwissenschaftlichen Kategorien sich fügt. So werden alte Bekannte des pädagogischen Denkens im soziologischen *newspeak* auf den erwünschten Modernitätsstand gebracht: Seit je geht es in der Erziehung wie auch sonst im Leben um den Ausgleich der Eigeninteressen mit den Ansprüchen der Verbände, denen man angehört; es geht um die Abwägung von Kinderwunsch und Erziehungsabsicht, von allgemeiner Bil-

derung und Ausbildung zur Brauchbarkeit und um andere Entgegensetzungen mehr. Sie werden zu Kennzeichen der Moderne, ihrer Antinomien und „sozialen Widerspruchsverhältnisse“ (S. 30) stilisiert, die der Erziehung eine vorher offenbar unbekannte dramatisch zugespitzte Unsicherheit mitteilen, die dazu nötigt, wie H.-H. KRÜGER in seinem Schlußartikel ausführt, „daß sich die Erziehungswissenschaft der Differenz ihrer Handlungskontexte und Wissenssysteme bewußt wird und sie sich, gleichsam selbstreferentiell, auf ihre eigene Weiterentwicklung als wissenschaftliches Fach, auf Probleme der Grundlagenforschung und Aspekte der Professionsforschung beschränkt“ (S. 324). Der Verlust an aktueller Bedeutung würde ausgeglichen mit dem „Typus einer ex-post-Analyse ante actu und dem Habitus einer reflexiven Wissenschaft“ (ebd.). Gemeint ist damit, daß die sozialhistorische Untersuchung bestehender Verhältnisse Kenntnisse für die Folgen aktueller Entscheidungen ermöglicht. Was das Neue einer solcherart „reflexiven Beobachtungswissenschaft“ gegenüber dem herkömmlichen Bemühen ist, aus Erfahrungen für die Zukunft zu lernen, ist allerdings nicht recht zu erkennen.

Dieser Eindruck einer leerlaufenden Modernitätsattitüde, die es erlaubt, die Befunde und Bestände des bisherigen pädagogischen Wissens souverän beiseitezuschieben, bestätigt sich im Blick auf die „Grundbegriffe pädagogischen Handelns“. Vorangestellt ist ein Artikel von R. HÖRSTER, der die Rede vom „pädagogischen Handeln“ damit begründet, daß es „einen epochalen Verlust fragloser Sicherheit in der Erziehung gebe“ (S. 35). Worin die frühere „fraglose Sicherheit“ und jetzt die „neue Unsicherheit“ besteht, bleibt unklar. Einerseits scheint sie sich aus der Einsicht in die Ergebnisunsicherheit erzieherischer Bemühungen zu ergeben (worüber man sich bereits in PLATOS „Menon“ kundig machen kann, ohne daß

dort schon vom Technologiedefizit die Rede gewesen wäre), andererseits wird sie „der“ Gesellschaft und ihrer „Dynamik“ zugerechnet. Gewiß, es gibt mancherlei Neuerungen rundum, und wer wollte bestreiten, daß es ratsam ist, die nachwachsende Generation beizeiten darauf einzustellen. Das ist auch ohne soziologische Schulung und Begrifflichkeit einzusehen. Warum deshalb vom „pädagogischen Handeln“ und nicht mehr nur vom „Erziehen“ zu sprechen ist und worin denn nun das Neuartige und das Eigentümliche des pädagogischen Handelns besteht, vor allem: worin der Unterschied etwa zum ärztlichen oder zum richterlichen oder politischen Handeln besteht, wird nicht mitgeteilt.

Tatsächlich dürfte der Grund für diese terminologische Entscheidung auch ganz woanders zu suchen sein: Die Rede vom „pädagogischen Handeln“ macht es offenbar leichter, den Begriff des Erziehens aus dem Zentrum der Erziehungswissenschaft zu verdrängen und in eine Reihe mit anderen Sachverhalten zu stellen, die alle irgendwie auch etwas mit Erziehung zu tun haben und das sozialwissenschaftliche Interesse auf sich ziehen. Das läßt sich an der Zusammenstellung der Varianten des „pädagogischen Handelns“ ablesen: Außer „Erziehung“ selbst, die somit noch einmal als Element eben der Klasse vorkommt, die durch sie definiert wird, finden sich darin „Unterricht“ (W. HELSPER/J. KEUFFER) und „Beratung“ (B. DEWE), die man gewiß als Formen erzieherischen Handelns ansehen mag, unabhängig davon, wie man die Bearbeitung dieser Stichwörter einschätzen mag. Aber was haben „Lernen“ (A. TREML) und „Sozialisation“ (W. HELSPER) hier zu suchen? Inwiefern geht es da um Formen pädagogischen *Handelns*? Und weiter: Was ist *pädagogisch* an „Hilfe“ (H. GÄNGLER) und „Organisation, Management, Planung“ (D. TIMMERMANN), so daß sie dem „grundbegrifflichen Gefüge“ der Erzie-

hungswissenschaft zuzurechnen und nicht in die Rubrik für „sonstige Tätigkeiten von Pädagogen“ zu verweisen sind? Darauf findet sich in der „Einführung“ keine Antwort, wie denn überhaupt eine Abstimmung unter den Artikelbearbeitern nicht stattgefunden zu haben scheint: In dem Leitartikel über „Erziehung“ erklärt M. WINKLER, daß es einen allgemein verwendungsfähigen und wissenschaftlich ausgewiesenen Begriff von Erziehung von einiger Verbindlichkeit nicht oder nicht mehr gebe; zugleich aber werden an verschiedenen Stellen je nach Umständen Definitionen von Erziehung entweder blank stipuliert oder *ad hoc* eingeführt. So bleibt es insgesamt bei mehr oder minder treffsicher aufgerafften Gesichtspunkten und interessanten Einzelfragen, die durch keinen systematischen Gedanken so verbunden sind, daß der Anspruch einer orientierenden Klärung des grundbegrifflichen Gefüges der Erziehungswissenschaft erfüllt wäre.

Das gilt ebenso für die „Räume“ und die „gesellschaftlichen Bedingungen“ pädagogischen Handelns wie für die „individuellen Voraussetzungen pädagogischen Handelns“, die in dieser „Einführung“ mit gerade einem Referat einiger kognitions- und sozialpsychologischer Befunde abgetan werden.

Zusammengefaßt: Was vorliegt, ist eine Zusammenstellung von sehr individuellen Beiträgen und Essays, die, für sich genommen, recht lesenswert sein mögen, aber nicht entfernt dem Theorieprogramm entsprechen, mit dem die Herausgeber ihr Unternehmen plakativ inszenieren, geschweige denn den Erwartungen, die man mit einem Handbuch üblicherweise verbinden darf. Nicht nur die schon erwähnte Bitte der Herausgeber an die Autoren, die einschlägige (pädagogische?) Fachliteratur anzugeben, ist unerhört geblieben, sondern es gibt eine andere mehr oder minder deutliche Botschaft, die die Leser der jeweils angebe-

nen Referenzliteratur entnehmen können: Wer sich schon darauf einläßt, Pädagogik zu studieren, tue gut daran, vor allem Soziologen, Sozialphilosophen und Sozialpsychologen zu lesen und die Zeit nicht mit der Lektüre der pädagogischen Tradition zu vergeuden. Man kann aber auch eine andere Folgerung in Betracht ziehen: Wer die Grundfragen der Erziehung und der Erziehungswissenschaft kennenlernen will, sollte seine Zeit nicht mit dieser Einführung vergeuden.

Prof. Dr. KLAUS PRANGE  
Christophstr. 9, 72072 Tübingen

**Fritz Osterwalder:** *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult*. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz 1996. 545 S., DM 68,-.

Die den Verfasser leitende Frage ist: Wer hat sich wann und mit welcher Motivation und Wirkungsabsicht im Laufe des 19. Jahrhunderts mit PESTALOZZI befaßt? Es geht also um die Rekonstruktion der Langzeitwirkung von PESTALOZZI. Das Thema erweist sich in mancher Hinsicht als komplex. Auf PESTALOZZI beziehen sich sowohl theologische als auch politische und im weiteren Sinne sozial- und gesellschaftspolitisch interessierte Gruppierungen und nicht zuletzt auch die aufstrebende Volksschullehrerschaft. Sie interpretieren und beschlagnahmen ihn im Hinblick auf ihre eigenen Anliegen oder distanzieren sich von ihm in gleicher Absicht. Daß damit oft eine reduktionistische Sicht einhergeht, ist ebenso sehr vom eigenen interessenpolitischen Standpunkt wie von eingeschränkter Kenntnis seines Werkes her bestimmt. Klare Einschränkungen waren daher geboten. In geographischer Hinsicht konzentriert sich OSTERWALDER auf die Schweiz. Die PESTALOZZI-Rezeption in Deutschland wird nur inso-